

Kunibert Bering
Clemens Höxter
Rolf Niehoff
(Hgg.)

Orientierung: Kunstpädagogik

Bundeskongress der Kunstpädagogik
22.–25. Oktober 2009

Kirchner, Constanze: Kunstpädagogik in der Grundschule heute:
Bildungsleistungen, Kompetenzstandards und ästhetische Bildung
im Fächerverbund. In: Bering, Kunibert/ Höxter, Clemens/ Niehoff,
Rolf (Hg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Tagungsband
Bundeskongress der Kunstpädagogik 22. - 25. Oktober 2009.
Oberhausen 2010, S. 253 - 261

Kunstpädagogik in der Grundschule heute: Bildungsleistungen, Kompetenzstandards und ästhetische Bildung im Fächerverbund

Dass die Notwendigkeit einer fächerüberschreitenden ästhetischen Bildung im Kunstunterricht der Grundschule heute – in einer sich ändernden Gesellschaft und mit zunehmend heterogenen Voraussetzungen der Schüler – erforderlich ist, daran besteht kein Zweifel. Doch wie können fachspezifische Unterrichtskonzepte aussehen, die bildnerische Kernkompetenzen ausbilden und zugleich interdisziplinär an der Lebenswelt der Kinder orientiert sind? Gegenwärtig wird bildungspolitisch diskutiert, ob es – wie in einigen Bundesländern bereits üblich – sinnvoll ist, einen so genannten ästhetischen Lernbereich in der Grundschule zu definieren, der als Fächerverbund deklariert, auf einzelne Fächer wie Kunst, Sport, Musik, z. T. auch auf Sachunterricht gänzlich verzichtet. Dies wird von der Kultusministerkonferenz nicht nur unterstützt, sondern sogar gefordert. Zur Stärkung des Faches Kunst ist es von daher um so dringlicher, sich auf jene Kompetenzen, die es im Kunstunterricht der Grundschule heute zu erwerben gilt, zu besinnen und von dort aus interdisziplinäre Inhalte, Ziele und Methoden zu entwickeln. Ästhetische Bildung findet interdisziplinär statt, jedoch nur, wenn dabei die Spezifik des jeweiligen Faches bewahrt bleibt. Ausgehend von dem notwendigen Wandel, den eine zeitgemäße Grundschule in der heutigen Lebenswelt vollziehen muss, werden im Folgenden die Chancen und Grenzen interdisziplinärer Fächerverbünde aufgezeigt. Anschließend wird anhand verschiedener Unterrichtsansätze der Frage nachgegangen, welche spezifischen Charakteristika den Umgang mit interdisziplinären Themen im Kunstunterricht bestimmen.¹

1 Veränderte Kindheit – veränderte Schule

Ein außerordentlich heterogenes Schülerklientel prägt den Unterricht in der Grundschule. Nicht wenige Kinder leben in materieller Armut, sie haben kulturelle und soziale Defizite, psychische und physische Beschwerden. Hinzu kommen Migrationshintergründe, mangelnde Sprachkenntnisse, zerrissene Familien, soziale und kulturelle Brüche, die Mediatisierung der Kindheit usw. Die Grundschule heute muss in hohem Maße diesen unterschiedlichen Anforderungen Rechnung tragen und die Vielfalt der Lernvoraussetzungen positiv nutzen. Mit der Gleichbehandlung aller Kinder zeigen sich die intellektuellen, sozialen oder körperlichen Unterschiede deutlich, die jeweilige Andersartigkeit wird hervorgehoben und betont, vielleicht sogar stigmatisiert. Innere Differenzierung und das Eingehen auf individuelle Stärken und Schwächen tragen jedoch dazu bei, unterschiedliche Lernvoraussetzun-

¹ Die Anregungen aus der Arbeitsgruppe, die im Rahmen des Bundeskongresses am 24.10.2009 in Düsseldorf getagt hat, sind in den vorliegenden Beitrag eingegangen. Herzlichen Dank für die konstruktive Mitarbeit an alle Teilnehmenden!

gen auszugleichen und die Heterogenität in der Gruppe als Chance für das Erkennen und Fördern individueller Fähigkeiten zu nutzen.

Die Schule muss sich zunehmend für Lehrformen öffnen, die subjektive Zugänge zu einem Lernstoff erlauben. Insbesondere die in allen Grundschullehrplänen fest verankerte ästhetische Bildung ist geeignet, Heterogenität als Chance für die Weiterentwicklung der Persönlichkeit produktiv zu nutzen. Denn ästhetische Bildung fördert die Identitätsentwicklung in besonderem Maße – weit mehr als andere Bildungsformen. Versteht man ästhetische Bildung als selbst gesteuerte, sinnlich fundierte Art und Weise der Wirklichkeitsaneignung und Welterkenntnis, die auf der Produktion und Rezeption ästhetisch gestalteter Objekte basiert (Bildende Kunst, Musik, Poesie usw.) und somit auf ästhetischer Erfahrung gründet, dann besitzt die ästhetische Bildung eine besondere Nähe zur innerpsychischen Verfasstheit und Entwicklung der Person. Der Sinneswahrnehmung, der Erfahrung und dem Denken in Bildern kommt ein entscheidender Anteil an der Konstitution des Selbst und somit der Ich-Identität zu. Insbesondere Kinder denken mit visuellen und haptischen Mitteln über Wirklichkeit nach, Vorstellungen werden aus der sinnlichen Erfahrung und dem szenischen Erleben gespeist. Einfallsreichtum, Fantasietätigkeit und Kreativität schlagen sich in den gestalterischen Aktivitäten nieder.

Im bildnerischen Tun zeigen sich keine Differenzen in der Sprache, es zeigen sich weder soziale noch religiöse Unterschiede und auch das intellektuelle Vermögen spiegelt sich kaum in den gestalteten Ergebnissen. Die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Befindlichkeiten, Träume, Wünsche und Ängste bildnerisch zum Ausdruck zu bringen und, bei Bedarf, darüber zu reden. Das Bild ist ein universell verständliches Kommunikationsmittel, die Gestaltgebung weitgehend unabhängig von Herkunft und familiärer Prägung. Freilich existieren biografische und kulturelle Symbolisierungen, doch diese müssen nicht in den Vordergrund rücken. Ausgleichende Funktion wohnt dem ästhetischen Prozess im Umgang mit verschiedenen Materialien inne. Defiziten in Wahrnehmung und Bewegung kann ebenso entgegengewirkt werden wie Spannungen, Aggressionen, Passivität usw., die aufgrund prekärer sozialer oder familiärer Lebensverhältnisse entstehen. Hinzu kommt, dass oftmals im Unbewussten oder Vorbewussten angesiedelte Geschehnisse unmittelbar in den Gestaltungsprozess einfließen – ohne Zensur des Bewusstseins – und der Person gespiegelt werden. Die Formentwicklung im Material erfordert einen bildnerischen Reflexionsprozess, aus dem letztlich das Eigene gegenübertritt und mit sich selbst oder anderen kommunizierbar wird.

In der Verschiedenheit der Lebensentwürfe – und damit auch im bildnerischen Ausdruck der Kinder – liegt eine lebendige Vielfalt, die im Zeitalter des Werteverlusts und kultureller Pluralität diverse Möglichkeiten zum selbstbestimmten Ich- und Anderssein bietet. Vor dem Hintergrund heutiger Sozialisationstheorien werden Kinder immer mehr als Konstrukteure ihres eigenen Lebens im sozialen Kontext gesehen.² Um jedoch die eigene Identität positiv zu entwickeln, ist nicht nur eine eigene Lebensvorstellung nötig, sondern auch ein hohes Maß an Selbstvertrauen, Flexibilität und Kreativität. Die Persönlichkeitskonstruktion wird von einem dynamischen Einpassen sinnlicher Erfahrungen und ästhetischer Wahrnehmungen in das Selbstbild begleitet und im steten Austausch mit dem Innen

2 Heiner Keupp – Thomas Ahbe – Wolfgang Gmür – Renate Höfer – Beate Mitzscherlich – Wolfgang Kraus – Florian Straus: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek bei Hamburg 1999

und dem Außen entwickelt. Dieser Prozess wird – und das ist besonders wichtig – durch die bildhafte Verarbeitung unterstützt.

Das differenzierte Wahrnehmen als Grundlage der Vorstellungsbildung erfordert somit einerseits die Wahrnehmungsförderung der Kinder – also die Schulung der Sinne, und andererseits konkrete Hilfestellungen – zur Strukturierung und Ordnung des Wahrgenommenen und Erfahrenen. Kinder verarbeiten ihre Eindrücke vorrangig im Spiel. Darüber hinaus sind das bildnerische Tun und die Sprache elementare Strukturierungsmittel, die das Erlebte in sinnvolle Ordnungen bringen. Denn die Vielzahl der Eindrücke muss selektiert und kanalisiert werden. Verunsicherung und mangelndes Selbstwertgefühl sind häufiges Resultat diffuser, schwieriger Lebenssituationen und zugleich Ursache zunehmender Gewaltbereitschaft – fühlen sich die Kinder und Jugendlichen doch vielfach als »Verlierer« in unserer Gesellschaft. Durch die bildnerische Praxis wachsen die Verarbeitungsfähigkeit und das Kompetenzgefühl. Alternative Lösungsstrategien für persönliche Konflikte können entwickelt werden, Probleme werden kommunizierbar. Wird die Brücke von innen nach außen gestärkt, erhalten die Kinder eine stärkere Bodenhaftung und Stabilität, sie können sich mitteilen, aktiv innere Bilder produzieren und reflektieren, nonverbale Ausdrucksformen als Kommunikationsangebot hervorbringen, virtuelle und reale Welten unterscheiden, Konfliktlösungen erproben usw.

2 Interdisziplinäre ästhetische Bildung

Um die genannten Chancen ästhetischer Bildung für Grundschulkinder fruchtbar werden zu lassen, bedarf es zweierlei Voraussetzungen: Zum einen müssen organisatorisch Spielräume für ästhetisches Verhalten geschaffen werden, etwa eine offene Werkstatt in der Klasse mit einem breiten Materialangebot sowie fächerübergreifende Themenangebote, die ein eigenständig forschendes Gestalten zulassen. Zum anderen ist ein genaues Beobachten der einzelnen Kinder erforderlich, um individuelle Hilfestellungen für die Entwicklung des bildnerischen Vermögens geben zu können: Denn manche Kinder können ausgezeichnet zeichnen oder konstruieren, andere haben ein hervorragendes Gefühl für Farbwirkungen oder expressive Formen, einige plastizieren gerne, andere lieben szenische Spiele oder gestalten souverän mit neuen Medien usw. Kaum ein Kind präferiert alle gestalterischen Bereiche. So ist es notwendig, Begabungen und Schwächen zu erkennen und zu fördern sowie zugleich stets geeignete Angebote zu unterbreiten, um vorhandene Kompetenzen zu erweitern.

Insbesondere vor dem Hintergrund, dass seit den PISA- und IGLU-Studien der Blick nicht mehr auf das Individuum gerichtet ist, sondern vielmehr auf das Messen von vergleichbaren Leistungen, der Leistungsdruck zunehmend steigt und damit die Spielräume für ästhetisches Verhalten gänzlich verloren gehen, ist es erforderlich, dem Kunstunterricht ein breiteres Zeitfenster einzuräumen. Solche Zeitfenster eröffnen sich zum Beispiel, wenn interdisziplinäre Themen erarbeitet werden und durch die Verschränkung der Fächer zeitliche Synergieeffekte entstehen.

Dass sich durch die Zusammenlegung von einzelnen Fächern zu Fächerverbünden Zeitressourcen gewinnen lassen, dieser Auffassung ist auch die Schulpolitik, allerdings vermutlich weniger, um die zusätzliche Zeit den Schülern im Rahmen der ästhetischen Bildung zugute

kommen zu lassen, sondern eher um die Stundentafel weiter einzuschränken. Reduzierter Kunst- und Werkunterricht ist in der Regel die Folge.

Laut Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. Oktober 2008 (Punkt 18.1) beinhaltet das neue primarstufenspezifische Kompetenzprofil zum »Studienbereich Ästhetische Bildung: Kunst, Musik, Bewegung« folgende Anforderungen für die Lehrerbildung:

- Fachliche Perspektiven: Grundlagen ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung; Bedeutung von Sinnlichkeit und Körperlichkeit in der Welt- und Selbstaneignung von Grundschulkindern; Analyse von Alltagskultur und medial vermittelter Welt im Hinblick auf ästhetisch gestaltete Lebensformen, ästhetische Transformationen von Alltag; Entwicklungsbedingtheit ästhetischer Darstellungsformen von Grundschulkindern; praktische Umsetzung in mindestens einem Teilbereich
- Fachdidaktische Grundlagen: Primarstufenbezogene Unterrichtsinhalte und -ziele der Fächer Kunst, Musik und Sport sowie deren Integration in der ästhetischen Bildung; kindgerechte Produktion von ästhetischen Ausdrucksformen wie Klangbildern, bildhaftem Gestalten, körperlich-mimischen Ausdrucksformen, Motorik; Ästhetisierung des Lehrens und Lernens; praktische Gestaltung von Lernarrangements in mindestens einem Teilbereich

(Quelle: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile.pdf, 11.01.2010)

Diesen neuen Anforderungen wohnen gravierende Konsequenzen inne: Es entstehen Fächerverbünde, in denen einzelne Lernbereiche zu kurz kommen, da die Qualifikation der Lehrenden durch die mangelnde professionelle Ausbildung in allen Fächern gleichermaßen fehlt. Ohne fundierte fachdidaktische Kompetenz im Fach Kunst findet meist ein oberflächliches Basteln statt – Intensität und Auseinandersetzung gehen verloren. Doch gerade die Intensität im Prozess ästhetischer Produktion und Rezeption bedingt die Versunkenheit, Konzentration und die Entwicklung der Imaginationsfähigkeit. Es bedeutet Anstrengung und Intensität, innere Bilder nach außen zu übersetzen und äußere Informationen in innere Anschauung zu bringen. Vielfältige Ideen und die Flexibilität im Denken werden hierbei ausgebildet und fördern den Aufbau kognitiver Kompetenzen. Zugleich bedeutet die Auseinandersetzung mit künstlerischen Werken aktives Sinnerschließen in Produktion, Rezeption und Reflexion (Musik, Tanz, Poesie, Bildende Kunst, ...). Diese Auseinandersetzung verlangt, vielerlei Verknüpfungen zu tätigen, sie bedarf der Assoziationsfähigkeit, des Mutes, eigene Meinungen zu äußern, der Sensibilität für Farb- und Formzusammenhänge und vor allem des aktiven Mitgestaltens eines Werks: Eigene Vorstellungen müssen entwickelt, Interpretationen und Deutungslösungen gesucht werden. Im Produktionsprozess werden ebenfalls Vorstellungen, Erlebnisse, Klänge, Dialoge, Bilder, Fantasien, nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten aktiviert und handelnd umgesetzt bzw. gefestigt. Durch das Hervorbringen von etwas Persönlichem – einem Gefühl, einer Leidenschaft, dem oder der Gestalt verliehen wird – entstehen Kompetenzgefühle. Das heißt, Ich-Stärke wird ausgebildet. Statt des mühsamen passiven Aufnehmens der täglichen Medienflut, müssen Bilder aktiv hergestellt werden – in der Vorstellung und in der bildnerischen Produktion.

Kurz: Sowohl die Fähigkeit zur Beobachtung und Einschätzung des ästhetischen Vermögens der Grundschul Kinder als auch das gezielte Anstoßen der Prozesse ästhetischer Erfahrung in Produktion und Rezeption sind Qualitäten, die einer breiten wie fundierten

fachlichen Ausbildung im Fach Kunst bedürfen – und die mit den kultusministeriellen Anforderungen kaum mehr oder nur noch vereinzelt zu erwerben sind.

3 Kompetenzstandards und Bildungsleistungen

Einerseits sollen die Fachdisziplinen zugunsten einer ganzheitlich geprägten ästhetischen Bildung aufgelöst werden, andererseits fordert die Bildungspolitik Kompetenzstandards und messbare Bildungsleistungen – auch im Kunstunterricht. Die geforderten Leistungen beziehen sich in der Regel auf vier Ebenen: Erstens auf das Wahrnehmen, Erleben, Betrachten und Beschreiben von Bildern, zweitens auf das produktive Gestalten von Bildern, drittens auf das Deuten von Bildern, das das Assoziieren zu Bildern, das Einordnen in Bildkategorien und das Auslegen der Bilder beinhaltet, sowie viertens auf das Reflektieren von Bildern, womit das Werten, Einschätzen, Verbessern und Präsentieren eigener und fremder Bilder gemeint ist. Der Begriff des Bildes schließt dreidimensionale Objekte, Architektur und Design ebenso ein wie Kunstwerke, Medienbilder und Alltagsphänomene.

Gefordert in der Grundschule von heute sind Kompetenzstandards, bildnerische Kernkompetenzen in Produktion, Rezeption und Reflexion, die im Kunstunterricht erworben werden können. Allerdings sind die in den meisten Lehrplänen aufgelisteten Kompetenzen einseitig auf bildnerisch-praktische Einzelkenntnisse hinsichtlich bestimmter Verfahren oder Gestaltungsmittel reduziert: Von der Wahrnehmungssensibilisierung über die Materialerfahrung hin zu diversen Verfahren und Gestaltungsmitteln finden sich listenweise Aufzählungen von technischen Aspekten (z. B. Farbe mischen, drucken, Größenverhältnisse berücksichtigen) – als vermeintlich abprüfbare Kompetenzen, wozu in einigen Bundesländern bereits evaluierbare niveaubestimmende Standardaufgaben vorliegen. Die Komplexität ästhetischer Prozesse, die insbesondere im interdisziplinären Zusammenwirken noch gesteigert werden kann, geht mit einem solchen eindimensionalen Verständnis fachlicher Kompetenzen verloren. Denn gerade durch die gegenseitige Förderung ästhetischer Prozesse in Fächerverbünden können Transferleistungen entstehen, die eine intensive Auseinandersetzung, ein die ganze Person in Anspruch nehmendes Involviert-Sein zu Folge haben sowie die Kreativität anregen können.

Konkret bedeutet das im Produktionsprozess Ideen zu entwickeln, sich etwas vorzustellen, zu fantasieren, darüber nachzudenken, wie etwas bildnerisch geordnet dargestellt werden kann, sich gestalterische Realisierungsmöglichkeiten zu überlegen und wie dabei etwas bildnerisch gestaltet ausgedrückt werden kann. Zugleich gehören Vorstellungskraft und Risikofreude dazu, etwas auszuprobieren sowie Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, etwas tatsächlich hervorzubringen, das der gewünschten Intention entspricht, – und dabei noch bildnerische und technische Mittel adäquat einzusetzen.

Für den Bereich der Rezeption heißt das, Bilder – auch Illustrationen aus dem Deutschunterricht oder Sachzeichnungen im Sachunterricht – genau betrachten zu können, zu beschreiben, zu deuten und zu verstehen. Subjektive Anmutung, emotionale Betroffenheit, Assoziationen, präzise Beobachtungen von Form-/Inhalt-Beziehungen bestimmen die Deutungsansätze. Sinnzusammenhänge werden im gemeinsamen Gespräch erschlossen, wofür auch Kontextwissen recherchiert und herangezogen werden kann. Über Reflexionskompetenz zu verfügen meint, über fremde Bilder kommunizieren zu können, Bilder einzuordnen und zu beurteilen. Reflexionskompetenz bedeutet auch, eigene

Bilder zu präsentieren, sie verbessern zu können und das Vermögen, von anderen zu lernen sowie die eigenen gestalterischen Stärken und Schwächen einzuschätzen.

4 Spezifika des Kunstunterrichts im Fächerverbund

Vorausgesetzt, eine fundierte fachliche Qualifikation für fachübergreifende Projekte ist vorhanden, können natürlich fächerverbindende Perspektiven mit fachspezifischen Kompetenzen begründet, realisiert und reflektiert werden, – woraus sich dann wiederum in positiver Weise ästhetische Bildungschancen ergeben, die über die rein fachlichen Möglichkeiten hinausgehen.

Die meisten Grundschullehrpläne zum Fach Kunst geben weit gefasste Themen vor – wie z. B. Ich und meine Umwelt, Naturschauspiele, mediale Bilderwelten, Tiere in ihrer Umgebung, andere Kulturen usw., die häufig interdisziplinär kompatibel sind. Von daher ist es naheliegend und sinnvoll, fächerübergreifend zu arbeiten. Nicht einleuchtend ist die bildungspolitisch vorgeschlagene Verbindung von Kunst, Sport und Musik, bieten sich doch Bezüge zum Deutsch- oder Sachunterricht ebenso gut an.

Eine geglückte Verknüpfung der Disziplinen entsteht dann, wenn die Inhalte ineinander verzahnt und sich gegenseitig befruchtend erarbeitet werden – etwa wenn es anhand von ausgewählten Kunst- und Musikwerken um Analogien bei musikalischen und bildnerischen Kontrasten geht (laut/leise, hoch/tief, lang/kurz, schnell/langsam, müde/wach, spitz/rund, ruhig/hektisch usw.) wie z. B. in Zeichnungen von Wassily Kandinsky zu sehen. Oder wenn ein Trickfilm produziert wird, für den notwendigerweise Inhalte aus dem Deutsch-, Kunst- und Musikunterricht herangezogen werden müssen.

Auch können sich die Disziplinen aus verschiedenen Perspektiven gegenseitig ergänzen: Widmet sich der Unterricht dem Thema Feuer, lassen sich mythologische Geschichten im Deutschunterricht erarbeiten, die Herkunft und Bedeutung von Feuer in der Menschheitsgeschichte (Beleuchtung, Heizung, Zubereitung von Essen) im Sachunterricht und im Kunstunterricht die vielfältigen kunsthistorischen Bezüge wie künstlerischen Möglichkeiten mit Feuer zu gestalten (Zeichenkohle, Brand-/Rauchspuren, Tee-/Lichtinstallationen usw.).

Häufig jedoch koexistieren die gemeinsamen Unterrichtsinhalte der Fächer im Rahmen einer breiten Themenvorgabe lediglich nebeneinander her, etwa wenn für den »Herbst« passende Lieder gesungen, Gedichte rezipiert oder Herbstbilder mit buntem Laub gedruckt werden.

Im schlechtesten Fall blockieren sich die Fächer gegenseitig – insbesondere im Fach Kunst, wenn ein Thema schon in allen Varianten erschlossen und erarbeitet ist, dann muss es auch noch gemalt werden. Langeweile und Desinteresse sind logischerweise die Folge.

Egal bei welchem Thema, es ist grundsätzlich erforderlich, sich über die jeweiligen fachlichen Spezifika und die damit verbundenen Chancen einer gegenseitig sich befördernden ästhetischen Bildung im Klaren zu sein. Im aktiven Herstellen von literarischen, musikalischen, performativen, bildnerischen Werken werden ebenso ästhetische Prozesse relevant wie in eigenständigen Deutungsleistungen im kommunikativen Austausch mit anderen Personen über Kunstwerke oder andere ästhetische Hervorbringungen unserer Lebenswelt. Darüber hinaus bestehen dennoch erhebliche disziplinäre Unterschiede in den Methoden und den fachlichen Zielen im Umgang mit verschiedenen Themen.

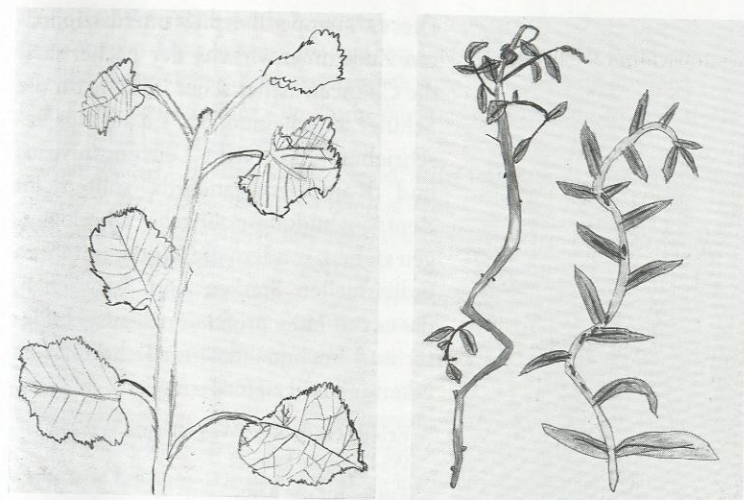


Abb. 1 und 2 –
Pflanzen, 4. Schuljahr
aus dem Unterricht
von Stefanie Aufmuth

Betrachtet man die im 4. Schuljahr entstandenen Pflanzenzeichnungen aus dem Unterricht von Stefanie Aufmuth (Abb. 1 und 2), stellt sich die Frage, aus welcher fachlichen Perspektive die Schüler die Aufgabe erhalten haben, Pflanzenstudien zu betreiben. Die exakte Wahrnehmung wird geschärft, Strukturen im Pflanzenaufbau werden erkannt und können der Pflanzenbestimmung dienlich sein. Dies ist die Perspektive des Sachunterrichts. Doch auch der Kunstunterricht will die Detailbeobachtung fördern, er legt Wert auf die Farbdifferenzierung, die zeichnerische Genauigkeit, die Linienführung und die Gesamtkomposition auf dem Blatt. Spezielles Augenmerk liegt auf der grafischen Gestalt: So wirkt beispielsweise die Schwarz-Weiß-Zeichnung (Abb. 1) durch eine Linienführung, die mal kräftiger, mal leichter mit dem Bleistift aufgedrückt, dort dunkle Linien setzt, wo ein Blatt in seiner Räumlichkeit festgehalten wird. Dichtere Aderstrukturen stehen im Kontrast zu bloß umrissenen, lediglich angedeuteten Blättern, die darüber hinaus einer spannungsvollen Anordnung auf dem Bildträger folgen. Die zweite Abbildung zeigt ein Pflanzenpaar, das, sähe man es farbig, in seinem farbigem Braun/Grün-Kontrast wohlproportioniert zueinander steht und ein dynamisches Wachstum durch die starken Biegungen der Zweige vermittelt. Durch ihre changierende Farbigkeit, die auffälligen Windungen und die unterschiedliche Anordnung der Blättchen erscheinen die Pflanzen idealtypisch und bewusst kompositorisch gestaltet.

Exakt diese gestalterischen Aspekte, die mit dem Motiv zu einem spezifischen Ausdruck bzw. einer Bildwirkung verschmelzen, gilt es im Kunstunterricht hervorzuheben und zu diskutieren. Unterstützt und weiterentwickelt könnte diese spezifisch ästhetische Dimension des Themas »Pflanzen« beispielsweise mit der Rezeption des Gedichts »Was ist eine Wiese?« von Friedl Hofbauer werden, das sich lesen, lauschen, zeichnen, hören, malen, inszenieren, vertonen usw. lässt. Die dort genannten Pflanzen und Tiere können dann wiederum bestimmt und es können Bezüge zu Kunstwerken – wie etwa Dürers Rasenstück (Abb. 3) – hergestellt werden. Somit käme es zu einer unkomplizierten und nahezu selbstverständlichen Verzahnung der Fächer Deutsch, Musik, Kunst und dem Sachunterricht.



Abb. 3 – Albrecht Dürer: Das Große Rasenstück, 1503.
Aquarell, Deckfarben, mit Deckweiß gehöht. Albertina Wien

Dieses knappe Beispiel interdisziplinären Zusammenwirkens der Fächer lässt die Chancen ästhetischer Bildung für die Schüler aufscheinen, wie sie anfangs beschrieben sind. Nicht Leistungsniveaus und Kompetenzstandards sollten im Zentrum bildungspolitischer Überlegungen stehen, sondern die Kinder mit ihren individuellen Stärken und Schwächen, die es mit Hilfe professionell ausgebildeter und hochqualifizierter Lehrkräfte zu erkennen und zu fördern gilt.

Die fehlenden Abbildungen können aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden.

Weiterführende Literatur

- Beate Anders – Hans-Joachim Laewen (Hgg.): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Weinheim – Basel 2002
- Gabi Bauer-Herland – Elfie Kain-Kazda: Bilder lesen – Geschichten sehen. Kunst- und Schreibwerkstatt für 8- bis 12-Jährige, Linz 2005
- Joachim Kahlert – Gabriele Lieber – Sigrid Binder (Hgg.): Ästhetisch bilden. Begegnungsintensives Lernen in der Grundschule, Braunschweig 2006
- Katharina Kemming (Hg.): Unser Musikspielbuch MUK 1 und 2. Fächerverbindend für Kunst und Musik für die Grundschule, Leipzig 1999
- Constance Kirchner: Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule, 2. Aufl. (1. Aufl. 1999), Seelze 2001
- Constance Kirchner (Hg.): Kunstunterricht in der Grundschule. Lehrer-Bücherei: Grundschule, Berlin 2007
- Constance Kirchner – Johannes Kirschenmann: Natur und Tiere in der Kunst. Eine Materialsammlung für die Klassenstufen 3/4 und 5/6, Seelze 1997
- Constance Kirchner – Georg Peez (Hgg.): Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht, Hannover 2001
- Constance Kirchner – Georg Peez: Praxis Pädagogik: Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern, Braunschweig 2009
- Constance Kirchner – Markus Schiefer Ferrari – Kaspar H. Spinner (Hgg.): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II, München 2006
- Gerd E. Schäfer: Mit Bildern denken, in: Fröhlich, Volker – Stenger, Ursula (Hgg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten, Weinheim – München 2003
- Gerd E. Schäfer: Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, 2. Aufl., Weinheim – Basel 2005
- Kaspar H. Spinner (Hg.): Synästhetische Bildung in der Grundschule. Eine Handreichung für den Unterricht, Donauwörth 2002